Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas
Neither bad nor good: Scenarios of the meeting between childhoods and screens

Daniel Brailovsky[1]

Susan De Angelis[2]

Gabriel Scaletta Melo[3]

Resumen: Los materiales producidos por entidades ligadas a la salud de las infancias como la OMS, UNICEF o la OPS tienden a enumerar argumentos en contra de las tecnologías, desde los que se desalienta el "uso", la "exposición" o el "consumo" de pantallas por parte de niñas y niños. Los diseños curriculares para la educación inicial, al contrario, se refieren a las tecnologías como parte de los saberes a enseñar, como oportunidades para la innovación, potenciales recursos para la enseñanza o incluso como rasgos de las llamadas nuevas infancias. En este artículo procuraremos analizar los escenarios de encuentro entre infancias y tecnologías que surgen de ambas fuentes, sobre la hipótesis de que consideran escenarios muy diferentes: no hablan de las mismas tecnologías ni de las mismas infancias. La producción se inscribe en un estudio en curso de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado "Infancias, tecnologías digitales y escuela: un análisis desde la educación infantil".

Palabras Clave: Educación Inicial - Nuevas Tecnologías – Infancias - Salud

Abstract: The materials produced by entities linked to children's health, such as WHO, UNICEF or PAHO tend to list arguments against technologies, where "use", "exposure" or "consumption" of screens by girls and boys is discouraged. Curricular documents for initial education, on the contrary, refer to technologies as part of the knowledge to be taught, as opportunities for innovation, potential resources for teaching or even as features of the so-called new childhoods. In this article we

[1] Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Argentina, email: daniel.brailovsky@unipe.edu.ar

[2] Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Argentina, email: susan.de.angelis@unipe.edu.ar

[3] Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Argentina, email: gabriel.scaletta@unipe.edu.ar

analyze the relationship between childhoods and technologies that arise from both sources, on the hypothesis that they consider very different scenarios: they do not speak of the same technologies or the same childhoods. The production is part of an ongoing study by the Universidad Pedagógica Nacional, entitled "Childhood, digital technologies and school: an analysis from early childhood education."

Keywords: Early Education - Technologies - Childhood – Health.

Forma de citar: Brailovsky, D., De Angelis, S. & Scaletta, G. (2022). Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas. *Voces de la educación, número especial*, 25-51.

Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas

1. Introducción. Infancias y pantallas, un escenario complejo

La relación entre infancias y pantallas forma parte de los debates pedagógicos contemporáneos. Discutir y analizar esa relación es no sólo un imperativo de la pedagogía sino también un modo de pensar, como adultos y como sociedad, el lugar que otorgamos a las tecnologías. Las pantallas se han vuelto presentes con mucha fuerza en los hogares, los espacios laborales, la vida de pareja, las amistades, y atraviesan la vida social y política (Van Dijck, 2016: Winner, 1983; Pentzold, 2011). Para las infancias, además, enmarcan en alguna medida sus modos de jugar, de vivir su niñez, de ser hijos y de ser alumnos (Buckingham, 2008; Duek, 2013). No hay prácticamente análisis contemporáneo de las infancias que no haga alguna referencia más o menos central a la cuestión de las tecnologías. Hablar de tecnologías y medios digitales en el nivel inicial, entendiéndolas como potentes maneras de representar, mirar y estar en el mundo, nos enfrenta entonces no sólo a desafíos didácticos (expresados en preguntas del orden de "¿cómo enseñar con tecnologías?"), sino también (y antes) a preguntas sobre qué tipo de relaciones son promovidas por las escuelas infantiles entre infancias y tecnologías, y qué lugar es habilitado para las distintas "versiones del mundo" que se disputan desde las pantallas ante los niños y niñas.

En este artículo, basado en una investigación en curso[4] , nos interesa caracterizar y poner en diálogo dos discursos que forman parte del debate público sobre la relación entre infancias y tecnologías. Por un lado, comentaremos el discurso que, desde el campo de la salud, se plasma en las distintas listas de recomendaciones que asociaciones pediátricas, organizaciones internacionales y otras entidades han producido al respecto. En esos documentos prevalece la postura de desalentar enfáticamente el encuentro entre infancias y pantallas. Por otro lado, opondremos el discurso pedagógico plasmado en los diseños curriculares para la educación inicial

[4] Proyecto de Investigación de línea de programación científica de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado "Infancias, tecnologías digitales y escuela: un análisis desde la educación infantil", equipo integrado por Daniel Brailovsky (dir.), Ángela María Menchón, Gabriel Scaletta Melo, Laura Coppo, Susan De Angelis y Verónica Silva. Área Educación Inicial, Unipe, 2022-2023.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

de Argentina, donde las tecnologías son vistas como parte de los saberes a enseñar, como formas culturales que deben ser incluidas de distintas maneras en la escuela y con las que se entabla incluso un diálogo crítico. A nivel pedagógico, se las conceptualiza como recursos y como oportunidades para la innovación, y no faltan las referencias a lo tecnológico como rasgo de las llamadas nuevas infancias.

Se trata de dos registros muy diferentes entre sí. Basten como ejemplo inicial las siguientes dos referencias: la Asociación Americana de Pediatría (AAP) afirma en su propuesta para la planificación del consumo mediático de niños y niñas que la tecnología empleada

> de forma inadecuada, puede reemplazar actividades importantes, tales como la interacción o relaciones personales, el tiempo para la familia, el juego al aire libre, el ejercicio y el tiempo de inactividad para estar desconectado y para dormir (AAP, 2021, p.1).

y sugiere particularmente, para los primeros cinco años de vida, "evitar o limitar el uso de los medios entre media y una hora al día" (Ibíd.). Del otro lado, la Ley Nacional de Educación, en la que los diseños curriculares se apoyan, define a las tecnologías como "contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento" (LEY N° 26.206) y los NAP de Educación Digital, documento base de alcance nacional, afirman que la escuela infantil debe promover

> la identificación y utilización básica de los recursos digitales para la producción, recuperación, transformación y representación de información, en un marco de creatividad y juego" y que debe también acompañar "la exploración del ciberespacio y la selección de contenidos a partir de una búsqueda guiada promoviendo la curiosidad, la improvisación y el descubrimiento (MECCyT, 2019, p.16).

Poner frente a frente estos dos discursos nos ayudará a comprender algunos aspectos más específicos de una discusión que, en su apariencia dicotómica, da la sensación de representar posiciones 'a favor' y 'en contra' de las tecnologías en relación a las infancias. Intentaremos mostrar sin embargo que esta disputa es espuria, y que existen concepciones disímiles acerca de lo tecnológico tanto como acerca las infancias en ambos discursos. Estos contrastes impiden afirmar que representen partes equivalentes de un debate. Como en la clásica referencia de

Ranciere, se trata de un desacuerdo que no consiste en un “blanco” contra “negro”, sino en todo caso en diferentes modos de mirar y entender la propia idea de blancura (Ranciere, 1996).

La tendencia a la polarización en las conceptualizaciones sobre infancias y tecnologías ha dado lugar a varios pares de conceptos (como las ideas de nativos e inmigrantes digitales o de tecnofílicos y tecnofóbicos) que vienen siendo puestas en cuestión por su tendencia a reducir o esencializar la cuestión (Ames, 2016). Nuestro análisis sugiere que, en realidad, lo que está en juego no es el valor (virtuoso o nocivo) de las tecnologías y medios digitales en relación a las infancias, sino el lugar que éstas ocupan o deberían ocupar en las prácticas de crianza y educación. Buscaremos mostrar que en ambos discursos se despliegan escenarios para el encuentro de infancias y tecnologías muy diferentes entre sí, que no admiten fácilmente ser considerados como análogos en tanto se apoyan en conceptos, escenarios y prácticas muy disímiles. Destacaremos entre las conclusiones algunas cualidades de lo escolar que permitirían pensar productivamente las relaciones entre infancias y tecnologías digitales.

En cuanto a las fuentes que emplearemos, hemos tomado una selección básica de listas de recomendaciones que son usualmente consideradas centrales a nivel internacional. Además de las últimas versiones de las recomendaciones elaboradas por la Academia Americana de Pediatría, la Sociedad Argentina de Pediatría, UNICEF, la OMS, la American Academy of Ophthalmology, la Organización Panamericana de la Salud y el grupo Alliance for Childhood, incluimos algunas otras referencias tomadas en estados del arte sobre el asunto, en los que se constatan las fuertes coincidencias que existen entre ellos, especialmente en lo que se refiere a restringir o limitar el acceso a las pantallas por parte de los más pequeños. Un estudio de Cartanyá-Hueso y otros encuadrado en el aumento de consumos digitales ante la crisis del COVID-19 (2021), por ejemplo, se dedicó a revisar y comparar las principales recomendaciones de cinco instituciones sanitarias sobre el uso y tiempo de pantallas para la población infantil y adolescente, y encontró que el mayor consenso que existía entre todas ellas era en lo referido a los más pequeños (en la franja de 0-5 años). Todas las guías revisadas proponían en 2021 una fuerte limitación al tiempo frente a la pantalla para ese grupo etario. Otros estudios encuadrados en distintas disciplinas de la salud alertaban desde mucho antes de la pandemia sobre los efectos perjudiciales de las pantallas en la primera infancia

(Duch et.al., 2013), y ya estaba entonces muy instalado, tanto en Argentina como a nivel internacional, el discurso que caracteriza a las pantallas como una amenaza para bebés y niños pequeños.

Del lado del discurso pedagógico, nos hemos basado en varios diseños curriculares argentinos elaborados en años recientes (2013-2020) que abarcan además un amplio arco de regiones geográficas. Además de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de educación digital, programación y robótica (2019) los diseños curriculares provinciales consultados han sido los de la Provincia de Buenos Aires (2019), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2019), La Rioja (2015), Catamarca (2016), Neuquén (2020), Río Negro (2019), Chubut (2013) y Mendoza (2015). Hemos consultado también referencias que acompañan algunos programas ligados a la provisión de tecnologías con fines didácticos, como el programa Conectar Igualdad/Juana Manso y el plan Atelier Digital.

El análisis de ambas fuentes se funda en el modo en que representan posiciones fuertemente consolidadas y acordadas sobre la temática en dos ámbitos de fuerte legitimidad social: la salud y la educación. Así como las recomendaciones formales de asociaciones pediátricas expresan posturas del campo de la salud, los documentos curriculares permiten observar los debates, las luchas y los consensos que marcan la escena pedagógica en una época. Tratándose de documentos elaborados con algún grado de participación de los distintos actores, además de expresar una selección de lo enseñable, de lo relevante, lo de interés social, captan el vocabulario, los ejes de discusión que rodean a cada asunto (Díaz Barriga, 2003; Terigi, 1999). Como hemos dicho en otro lado, además, el curriculum muestra al mundo como un texto, algunas de cuyas partes merecen ser subrayadas (Brailovsky, Labarta y Descalzo, 2022). El señalamiento, en el texto del currículum, de ciertos intereses públicos (es decir, de todos y todas) que buscan ser promovidos en las aulas para que devengan intereses singulares y situados, marca una idea de infancias en relación al mundo común que constituye una fuente privilegiada para el análisis de los discursos pedagógicos.

Debe agregarse que entre estos dos discursos existen grandes contrastes y muy pocos puntos de contacto. Entre estos últimos, puede destacarse la referencia, en ambas fuentes, a cierta preocupación por la seguridad y el "buen uso" de las tecnologías digitales. Anclados en cosmovisiones y marcos disciplinares muy

diferentes, ambos registros parecen existir en dimensiones paralelas donde actores diferentes hacen propios los mismos elementos con finalidades disímiles, para ser replicados en forma independiente. En las páginas siguientes, dedicaremos una sección a analizar el discurso médico presente en las recomendaciones de organizaciones de salud, en un segundo momento desarrollaremos algunas lecturas sobre los diseños curriculares, para finalmente abrir un tercer apartado de análisis comparativo y discusión.

2. Malas: las tecnologías digitales como amenaza

Un repaso por las listas de recomendaciones más relevantes[5] referidas al empleo de pantallas en la infancia, muestra algunas coincidencias, algunos aspectos que en forma más o menos unánime se destacan. Las principales declaraciones al respecto muestran a las tecnologías y medios digitales, y dentro de éstas, a las pantallas, como "nocivas", especialmente en lo que refiere a sus usos recreativos y de entretenimiento en el hogar. Inmóviles ante las pantallas, hipnotizados por sus contenidos, los sujetos infantiles son caracterizados como víctimas de una serie de flagelos, que se podrían resumir en cuatro grandes grupos.

Por un lado, se señalan los perjuicios ligados a la pasividad o al sedentarismo, donde la posición receptiva los deja expuestos a una serie de males: la tendencia a la obesidad, la adquisición de malos hábitos de alimentación (típicamente, el "pochocleo"[6]), la lesión en los ojos por el efecto luminoso de las pantallas, o en los oídos por el uso de auriculares o el volumen excesivo, cuestiones de las que también se señala que pueden afectar el sueño. En base a esta preocupación, las recomendaciones provienen no sólo de organizaciones de pediatría, sino también, por ejemplo, de oftalmología. Otro ejemplo específico en relación a la primera infancia es la preocupación por los efectos del uso del celular por parte de las madres durante el momento de la lactancia.

Un segundo grupo de perjuicios se dirigen a la alteración de los ritmos de vida, las dinámicas familiares y cierto balance entre el tiempo dedicado a las pantallas y el que se dedica a otras actividades sociales, lúdicas, al aire libre, la lectura, las comidas

---

[5] Se toman informes elaborados por: Academia Americana de Pediatría, Sociedad Argentina de Pediatría, UNICEF, OMS, American Academy of Ophthalmology, Organización Panamericana de la Salud y Alliance for Childhood.

[6] En Argentina se denomina "pochoclo" al maíz inflado, y por extensión, se llama "pochocleo" al hábito de mirar contenidos en pantallas mientras se come pochoclo, o algo parecido.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

compartidas en el hogar, etc. El tiempo excesivo dedicado a la exposición pasiva a las pantallas desde edades tempranas, entonces, es señalado como un factor de retraso en el desarrollo no sólo de las habilidades y las relaciones sociales, sino también del lenguaje, el juego y la imaginación. Frente a las funciones corporizantes y subjetivantes que se atribuyen al juego físico (Calmels, 2018), el entretenimiento digital se ubica en el extremo opuesto. Como lo señala Byung-Chul Han (2021), el Smartphone no es un "oso de peluche digital" en el que uno no siente a otro, sino ante todo es un objeto autista que remite a uno mismo. Suele señalarse a las pantallas como contraproducentes también en lo que se refiere a los límites y a la capacidad de atención de los niños en la escuela.

Un tercer conjunto de riesgos se relaciona con la seguridad, tanto en lo que refiere a la exposición de los menores a delitos informáticos como a la tendencia de los dispositivos a generar adicciones y conductas compulsivas o de aislamiento social. Las organizaciones que proponen estas recomendaciones, entonces, sugieren ayudar a los niños a evitar la tentación de usar o revisar los dispositivos en ciertos momentos, y existen numerosas indicaciones tendientes a prevenir los delitos informáticos, el abuso digital, el grooming o el ciberbullying. En esta misma categoría pueden incluirse los riesgos físicos a los que se exponen los chicos y chicas en la vía pública al usar dispositivos que les impiden atender al tránsito de vehículos, y otras formas de inseguridad en las calles, y también los riesgos que conlleva la desatención de los adultos responsables de su cuidado si miran permanentemente su celular cuando están con los niños en la calle, en plazas, en centros comerciales, etc.

Finalmente, hay toda una serie de advertencias sobre los contenidos en sí mismos, su estereotipia, los valores que promueven (como la violencia, el materialismo, los prejuicios, el sexismo o el racismo) y los efectos que éstos pueden tener sobre la formación de los niños y niñas. El efecto de las publicidades, particularmente, ha sido señalado como preocupante dada cierta "indefensión natural" de los niños ante los mensajes publicitarios (Tardio, 2008).

Es decir que, en las recomendaciones analizadas, hay cuatro grandes preocupaciones que se resumen en las ideas de: 1. la quietud-pasividad, 2. la interrupción de las actividades propiamente infantiles, 3. el riesgo y 4. la inculcación de valores negativos. Se trata de viejos enemigos de las infancias, también desde una

perspectiva pedagógica. Puede decirse algo brevemente de cada uno de ellos, a modo de contextualización de los discursos y búsqueda preliminar de algunos lugares de encuentro. La pasividad y la actitud "meramente receptiva" ha sido, desde hace al menos un siglo, el rasgo más cuestionado de las llamadas pedagogías tradicionales, explicativas, mostrativas o magistrocéntricas. La inmensa mayoría de las didácticas contemporáneas se asumen constructivistas y activas, y ven en la pasividad infantil un problema a superar. Respecto de la alteración de los tiempos familiares y de juego, de la vida al aire libre, etcétera. puede reconocerse como una preocupación propia de la época. La investigación académica viene profundizando en creencias difundidas respecto de los niños y niñas: que leen cada vez menos por culpa de las tecnologías y medios digitales (Ferguson, 2020) o, al contrario, que adoptan nuevas y renovadas formas de lectura gracias a las tecnologías y medios digitales (Da Pieve, 2016); que sus juegos se han empobrecido o han disminuido, o que han mutado a formas más tecnológicas (Balaguer, 2017). La idea de que las tecnologías y medios digitales exponen a las infancias a riesgos de distinto tipo es probablemente una de las preocupaciones más extendidas en el imaginario social y ha llevado a importantes actores internacionales a elaborar guías preventivas específicas orientadas a paliar los efectos de riesgo y de segregación del mundo digital (p.e. UNICEF, 2017), además de que se trata, según nos muestran las fuentes, de uno de los puntos fuertes de coincidencia entre preocupaciones médicas y pedagógicas.

Un trabajo de Catherine L'Ecuyer en el que se recopilan y se analizan muchas de estas recomendaciones, señala sobre éstas que "no se alcanzan por mero consenso de expertos, sino que están avaladas por evidencias científicas de alta calidad metodológica" (2019, p.11) y plantea que, por ese motivo, estas recomendaciones "deberían fundamentar las políticas en materia de consumo de tecnología por motivos de salud pública, tanto en los hogares como en los centros preescolares" (p.11) y concluye que no hay estudios que establezcan ningún beneficio objetivo claro de la tecnología en relación con el aprendizaje en la primera infancia. El trabajo de L'Ecuyer problematiza también algunos eslóganes muy difundidos. Discute la idea de que la alfabetización tecnológica suponga necesariamente la introducción de tecnologías digitales desde la primera infancia; critica el mito de los "nativos digitales", donde se naturalizan e idealizan las habilidades informáticas infantiles y

problematiza la idea espuria de que las tecnologías tienen cualidades mágicamente igualadoras, como si el acceso a los dispositivos hiciera desaparecer la desigualdad.

Lo que se propone en general como solución central ante estos problemas es limitar el uso de las pantallas por parte de los niños y niñas. La variable "tiempo de exposición" es, claramente, aquella de la que echan mano los especialistas en mayor medida, para paliar estos efectos negativos. Junto con el señalamiento de los perjuicios, se indican entonces unas tablas de "tiempos máximos recomendados", que responden invariablemente a la siguiente fórmula: a menor edad, mayores peligros y menor tiempo máximo recomendado.

Con la pandemia, el evidente aumento en los modos y tiempos de uso de dispositivos tecnológicos a partir del confinamiento ha generado (pocos, pero algunos) replanteos del criterio de "tiempo de exposición" para avanzar en una mirada más compleja del fenómeno. La preocupación por el "tiempo de exposición" se complejiza, en tiempos pandémicos, porque la conexión mediante redes es en ocasiones la única posibilidad de continuidad con el espacio escolar, ciertas relaciones sociales y familiares. Las recomendaciones han mostrado durante la pandemia un giro hacia los modos de uso más que a la restricción absoluta. Aparecen entonces esfuerzos por acompañar a las familias en el sostén de la conexión y en la garantía de la calidad de la interacción en dicho tiempo: si hay que conectarse, se diría, que sea para tareas escolares, sin distracciones de otro tipo, abriendo espacio al diálogo, en un ambiente seguro y confiable, y durante lapsos de tiempo breves.

La AAP, por ejemplo, había propuesto un tiempo atrás un modelo cuya relevancia se ha destacado en estos días. El llamado modelo de "las tres C" (Child, Content, Context) llama la atención sobre los modos en que los niños viven sus consumos en las pantallas, los contenidos que ven, lo que dicen, piensan y sienten al respecto, el espacio en que se desarrolla la actividad y los modos de intervenir de los adultos. Aun en el formato simplificado de los bullets, los tips y los tests, la aparición de este tipo de distinciones en los discursos de estas grandes organizaciones sugiere la percepción de cierto agotamiento de los criterios clásicos basados únicamente en los tiempos de exposición. A la vez, puede leerse en estos cambios un ajuste que revisa la mirada peyorativa sobre las tecnologías y medios digitales y reconoce su potencial educativo y social. Aun así, en estas recomendaciones es notoria la poca presencia,

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

aun en pandemia, de referencias que promuevan la extensión de la socialización inicial, el contacto con otros miembros familiares y comunitarios, y el juego mediante las pantallas.

3. Buenas: enseñar y aprender con tecnologías

Las ponderaciones de las tecnologías y medios digitales en general, y de las pantallas en particular como recursos educativos y de potencial formativo, se expresan en los documentos curriculares, especialmente aquellos producidos en los últimos años, en los que lo tecnológico/digital se ha constituido como un eje universalmente adoptado por el curriculum de la primera infancia. Un marco de referencia importante es la producción de un documento de carácter nacional dentro de la serie denominada Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) dedicada a la educación digital en el año 2018. La sección destinada al Nivel Inicial despliega una serie de puntos que las escuelas infantiles deberían promover en los alumnos y alumnas. En este marco, varios diseños curriculares para la educación inicial producidos en años posteriores tomaron como referencia a los NAP y ampliaron con desarrollos ulteriores y locales estos principios.

Una de las tensiones que pueden observarse es la que se da entre distintas concepciones de lo digital. Parecen perfilarse dos posiciones, a las que podríamos llamar, parafraseando una idea de Grillo (2008), como "lo virtual como parte del mundo" y "lo virtual como un mundo aparte". Para este autor, Internet puede y suele ser visto como un mundo aparte, en el sentido de que "se le atribuye la capacidad de crear nuevas formas de relacionarse entre las personas y producir nuevas identidades e identificaciones, atravesando límites culturales y sociales previos" (p. 59). A la vez, se considera a la red como parte del mundo cuando se la considera "simplemente una herramienta y un espacio social que mucha gente usa para extenderse ellos mismos y extender sus relaciones" (p. 59).

Cuando lo virtual es opuesto a lo real (en dicotomías devenidas populares durante la pandemia, como presencial/virtual, físico/virtual, etcétera.) las tecnologías y medios digitales se ponen en contraste con el mundo y la experiencia: son un mundo aparte. Cuando se las pondera como alfabetizaciones imprescindibles, en cambio, se las considera integradas a lo real: son parte del mundo. Hay allí una toma de posición que es, por supuesto, política, pues la distancia a la que nos ponemos y la

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

posición en la que nos ubicamos respecto de lo tecnológico a la hora de educar es una decisión política y pedagógica.

La idea de lo virtual como “mundo aparte” se asocia a cierta esencialización de lo virtual y a la idea de que se trata de un mundo estático que debe ser adquirido, o al que se debe acceder pues, como en todo territorio vallado, se está adentro o se está afuera. En este punto, aunque coexiste con discursos democratizantes del derecho al acceso a las tecnologías mediante la distribución concreta de recursos (equipos, conexión, etc.), tienden a superponerse en forma confusa con “valores” digitales universales. El rol de la escuela, desde este ángulo, consiste en introducir a las infancias en ese mundo virtual, para que puedan gozar de sus beneficios: las tecnologías y medios digitales están allí para sumergirse en ellas, armarse con ellas, fortalecerse con el privilegio de tenerlas. Esta posición de las tecnologías como algo externo, incluso con virtudes propias, queda expresado de distintas maneras en los diseños que tomamos para este escrito.

La idea de lo virtual como parte de nuestro mundo, en cambio, pone a la escuela en un rol de acompañar, junto a las familias, a las infancias en esa conquista, mapear críticamente sus territorios para que sean conocidos, interrogados y eventualmente transformados. Mirar a las tecnologías como parte del mundo es entonces también mirarse, mirarnos, vernos reflejados e interpelarnos a partir de preguntas ligadas al sentido que damos a las tecnologías. Implica pensarlas como instrumentos que pueden ayudarnos, pero a la vez como parte de la realidad que se pone bajo la lupa.

Los discursos que piensan lo virtual como un mundo aparte que se impone, hablan de la innovación como un valor en sí mismo, de las competencias digitales que requiere el mundo futuro que llega a toda velocidad, de los desafíos constantes que se resuelven con tecnologías y medios digitales, y de cierto ritmo vertiginoso de cambios a los que la sociedad y la escuela deben adaptarse con urgencia. Este mundo aparte es, además, un mundo en el que rigen, naturalizadas, las reglas del mercado de tecnologías y medios digitales, y por eso la tensión entre estas dos concepciones, que no es ingenua, no carece de consecuencias educativas. En su libro Pensar sin Estado (2016), Ignacio Lewkowicz interroga las múltiples aristas del derrumbamiento posmoderno de la idea de Estado como organizador de la vida social. Lo estatal, organizador por excelencia del pensamiento moderno, se vuelve incierto, deja lugares vacantes, se fluidiza. La idea de lo virtual como mundo aparte,

como espacio de regulación espontánea y naturalizada de las relaciones, los lenguajes, los valores, los derechos por defecto, las visibilidades, podríamos decir, regala ese lugar de omnipresencia no ya a las computadoras, sino al mercado.

En los NAP pueden encontrarse referencias a ambas concepciones de lo tecnológico. Las referencias que invitan a pensar las tecnologías y medios digitales como un mundo aparte en el que las infancias deben introducirse, sin embargo, aparecen casi exclusivamente en la introducción, escrita y firmada por funcionarios, en tono político. En cambio, en la parte de contenido propiamente dicho, producto de discusiones técnicas más amplias, se enumeran una serie de rasgos que claramente apuntan en dirección a la idea de lo virtual como parte del mundo, lo que puede verse en:

- La idea de que las tecnologías deben ser consideradas en forma flexible, adecuándose a los rasgos de la primera infancia, que puede verse en la mención de algunos recursos digitales como "propios para el nivel".
- La puesta en relación de estos recursos con otros elementos de la vida y la educación infantil, como el juego.
- La formulación de una visión amplia y compleja del tipo de conocimiento que puede promoverse con recursos digitales (se habla de información, pero también de exploración, observación, imaginación, secuencias de acciones, etc.).
- La identificación de la Internet como un espacio de "búsqueda guiada" desde la curiosidad, la improvisación y el descubrimiento.
- La caracterización de las actividades con medios digitales como actividades que se desarrollan con otros.

Varios diseños curriculares jurisdiccionales ofrecen buenos ejemplos de visiones abiertas y elaboradas de la tecnología, donde el mundo digital aparece desidealizado y caracterizado como un conjunto de herramientas subordinadas a la cultura. Uno de estos diseños, el de La Rioja (2015), propone la pregunta: ¿qué tienen que aprender los niños/as acerca de la realidad natural, social, tecnológica? Es decir, concibe a lo tecnológico en forma imbricada con lo natural y lo social. Es una tendencia que se verá también en otros documentos curriculares actuales. Si en

versiones anteriores del curriculum lo natural y lo social se pensaban en casilleros diferentes, su reunión en las concepciones curriculares actuales se potencia con el agregado, en la misma iniciativa de integración, de lo tecnológico. A comienzos del siglo XXI la integración de las áreas social y natural resultó una novedad interesante que tuvo fuertes resonancias en los debates curriculares. Así lo expresaba un diseño de la época:

> El ambiente es un complejo entramado socionatural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción modelándose mutuamente (GCBA, 2000, p.81, destacado nuestro).

En ese mismo diseño curricular, las referencias a lo tecnológico aparecían en un apartado diferente que hacía referencia a cuestiones como los discos compactos y casetes, la grabación de sonidos del entorno o los medios de comunicación masiva. Era congruente con las preocupaciones de la época, y no se trataba, claramente, de una dimensión de relevancia tal que ameritara ser considerada en tríada junto con lo social y natural. La progresiva incorporación de las tres áreas en un eje común da cuenta de la complejización en la mirada sobre lo tecnológico, que sin dejar de ser una herramienta para la enseñanza, se reconoce como un objeto de estudio más o menos imprescindible.

Esto se puede observar también en la presencia de lo tecnológico en cada área. Volviendo al diseño de La Rioja (2015), al hablar de artes visuales, menciona "nuevas formas de expresión como la fotografía, el videoarte, las intervenciones y las manifestaciones más recientes, producto de la incorporación de las nuevas tecnologías que se agrupan dentro del arte digital" (p. 134). Y al analizar el lugar de las tecnologías y medios digitales en la enseñanza afirma que

> no tienen un potencial transformador en sí mismas, dependerá de cada docente, de su apropiada utilización para enriquecer la enseñanza y generar posibilidades para ampliar y así garantizar una mayor calidad de los aprendizajes acercando a otros modos de conocimiento (La Rioja, 2015, p. 134).

El Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia de Neuquén (2020) brinda también algunos indicios en relación a cómo es pensada la relación entre infancias y tecnologías. Otorga a lo tecnológico el carácter de "transversal a la trama

curricular'", pero a su vez tiene un desarrollo específico en un apartado denominado "Las infancias en la cultura digital", donde se considera a las tecnologías y medios digitales como significativas para nuestra época, y donde promueve mirar a las tecnologías y medios digitales desde una mirada de "significatividad pedagógica". Se las piensa en clave cultural y se las inscribe dentro de una cultura digital, entendida como "todo aquel cambio que está siendo generado por las tecnologías y medios digitales e internet". Así, los dispositivos (computadoras, Internet, cámaras digitales, teléfonos celulares, televisor, tablet y proyector) no son pensados como tecnologías a secas sino como "formas culturales" que deben ser incluidos en forma "integral", se propone una educación integral desde un diálogo crítico.

En el Diseño Curricular de Nivel Inicial de Río Negro (2019) la cuestión de la tecnología aparece desarrollada en un apartado denominado "La Educación Digital en la Educación Inicial" que se inscribe también en la Ley de Educación Nacional (LEY N° 26.206), y la necesidad allí planteada de "brindar herramientas que permitan a las niñas y los niños reconocer las tecnologías de la información y la comunicación que circulan en su vida cotidiana". Asimismo, se plantea que la institución escolar debe ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan la utilización, el juego, la manipulación, la exploración y la experimentación con recursos digitales propios de su nivel, donde se promueva la imaginación y la creatividad. El estudio de la tecnología también se inscribe en ciertas concepciones desde las cuales se desarrollan hábitos específicos como la seguridad, el respeto y el cuidado. Así queda expresado en el DC de Río Negro:

> La exploración del ciberespacio y el reconocimiento de comunicarse con otros y otras que no están presentes físicamente, deben trabajarse desde la concepción de Ciudadanía Digital, en la que se promueven hábitos relacionados a la seguridad personal, al cuidado y el respeto en los entornos digitales (Ministerio de Educación de Río Negro, 2019, p.21).

En el Diseño Curricular para el Nivel Inicial de Chubut (2013), el estudio de lo tecnológico se inscribe en un eje inscripto en la tradición de integración de las áreas social y natural ("El ambiente social, natural y tecnológico"), y adopta como enfoque el marco de la "alfabetización cultural". Propone como "deber de la escuela" el "garantizar a todos los niños la posibilidad de enriquecer y reorganizar sus saberes y ampliar sus repertorios culturales" (p.94). Aquí alfabetizar implica conocer e

intervenir en el ambiente como también, y esto está en línea con las visiones abiertas y elaboradas a las que referíamos anteriormente, que la escuela ayude a que las experiencias sobre el ambiente social y tecnológico puedan ser reorganizadas, complejizadas y enriquecidas.

En el documento curricular equivalente de la provincia de Catamarca (2016), se define a la alfabetización (citando los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) como un proceso que implica no circunscribirse sólo al área de Lengua, sino "… al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemáticos, tecnológicos, científicos, artístico, corporal entre otros)", otorgando así a lo tecnológico un lugar más dentro del abanico de saberes susceptibles de adosarse al término "alfabetización". Las extensiones de sentido que han sido aplicadas a la idea de alfabetización la han vuelto versátil para pensarse en construcciones conceptuales como "alfabetización tecnológica" (pero también alfabetización cultural, visual, musical, alfabetizaciones múltiples o ambiente alfabetizador) lo que nos invita también a interrogar la naturaleza de aquel saber capaz de caber en esa categoría. No se nos ocurriría hablar de alfabetización para referirnos a la incorporación de contenidos muy específicos, pero cuando un cuerpo de saberes adquiere cierta complejidad y es concebible como un conjunto articulado de elementos a los que se aplican ciertas reglas, ciertas estéticas, ciertos modos de acción y de representación, entonces cabe la posibilidad de proponerlos como alfabetizaciones. También admiten ser denominados como alfabetizaciones aquellos conjuntos de saberes que se consideran prioritarios para el acceso a niveles superiores de logro. Al denominar "alfabetización tecnológica" al abordaje didáctico de las tecnologías digitales en el nivel inicial, pareciera vislumbrarse una intención de enfatizar este sentido propedéutico. La tecnología aparece con esta categoría en varios diseños curriculares, aunque también se la combina con frecuencia con otras áreas para constituirse como ejes integrados. En el mismo diseño curricular se presenta como área bajo la denominación "Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología"[7] . A unas páginas de distancia, sin embargo, convive con esta visión más abierta de lo tecnológico una idea reñida con esa concepción: se afirma que "vivimos en una sociedad a la que denominamos de la información y del

[7] En el diseño curricular de Mendoza se define ese mismo campo como "el ambiente natural, social, cultural y tecnológico". Diseño curricular provincial Educación Inicial (2015), para mayor información véase http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-Inicial.pdf [consulta: 20.7.22].

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

conocimiento, reconocemos nuevas concepciones de aprendizajes, sabemos que las nuevas tecnologías están cambiando al mundo y que los jóvenes de la actualidad tienen un manejo hábil de las mismas" (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Catamarca, 2016, p. 40). En este caso, la idea de que "las tecnologías de la información y la comunicación son parte de la alfabetización ciudadana" se explica porque "socialmente ya son una necesidad por las grandes posibilidades que ofrecen", pero también se las pondera como recursos que vuelven la enseñanza atractiva, cuando se afirma que su incorporación "resulta motivadora para los niños por la animación, los colores, los sonidos, etc. que presentan" (p.40).

Lo anterior, en el marco de una revisión amplia de varios diseños curriculares, nos sugiere que los posicionamientos teóricos en materia de educación digital son eclécticos, y aunque existen posicionamientos y debates, se caracterizan también por la usual convivencia, en los mismos documentos, de posiciones disímiles y muchas veces contradictorias.

Otro modo de lo tecnológico de presentarse como saber en los diseños es el de constituir una especie de clave de lectura de la realidad social. Una idea volcada en el diseño curricular para la educación inicial de la provincia de Corrientes (2020) lo expresa así:

> Sobre la base de que todo niño debe observar, descubrir, explorar y experimentar en su medio para apropiarse de él, la interacción progresiva sostenida y cuidada con los medios tecnológicos que están a su alcance y que forman parte de los entornos cotidianos y de socialización de los que participa (hogar, escuela, hospitales, cines, entre otros), se torna una necesidad en término de cumplimiento de derechos (p. 310).

La idea allí expresada sintetiza tres cuestiones centrales. En primer lugar, que la tecnología forma parte de aquello a lo que llamamos experiencia, o experiencia infantil, es decir, forma parte del mundo de niñas y niños. Luego, que los procesos por los que éstos devienen sujetos sociales (esto es, la socialización, uno de los objetivos centrales del nivel inicial) supone la inclusión en dinámicas de relación mediadas por tecnologías y medios digitales. Y finalmente, que el discurso que rodea a lo tecnológico se intersecta con las proclamas de inclusión, en clave de derechos.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Lo tecnológico es, en las producciones curriculares contemporáneas de Argentina, un objeto en crecimiento y cuyas aristas se van complejizando y volviendo más interesantes y profundas. A la visión didáctica en la que las tecnologías son vistas como oportunidades para enriquecer la enseñanza se han ido sumando modos de pensarlas y formularlas que ponen en duda los esencialismos iniciales y abren el juego. Predomina una visión de las tecnologías como "parte del mundo" (más que como "un mundo aparte"), y se las piensa en general en forma imbricada con lo natural y lo social, o como eje transversal, más allá de que también existan desarrollos específicos centrados en un apartado puntual del documento. Lo tecnológico tiende a aparecer definido como alfabetización necesaria, es decir, como clave de lectura de la realidad social. Y a pesar del eclecticismo propio de un campo aún joven, en constitución, con cambios muy frecuentes, es notable la diferencia en términos de profundización teórica del vínculo infancias-tecnologías digitales respecto de los documentos del campo de la salud analizados en el apartado anterior.

4. Ni malas ni buenas: el valor de la mediación de la escuela

A partir del conjunto de observaciones que hemos ido realizando sobre los documentos curriculares, por un lado y sobre las recomendaciones de las sociedades de salud por otro, surgen una serie de diferencias en el discurso, en una y otra fuente, que van delineando concepciones bastante contrastantes respecto de los sujetos infantiles en relación a las pantallas. Estos contrastes permiten observar algo interesante respecto de los efectos considerados positivos y negativos del vínculo entre las infancias y las tecnologías y medios digitales, más allá incluso del contenido concreto de cada cuerpo de documentos. Lo que nos muestran estos contrastes discursivos es que no se está hablando ni de las mismas infancias ni de las mismas tecnologías. Repasemos algunos contrastes.

Las recomendaciones de las organizaciones ligadas a la salud tienden a definir a una infancia atrofiada, consumista, capturada, sola y quieta. Las observaciones apuntan al organismo: ojos cansados, grasas que se acumulan, músculos que se anquilosan, sentidos que se estimulan de manera incorrecta. En los documentos curriculares, al contrario, se nombra a una infancia precoz, curiosa, estimulada, competente, siempre acompañada por sus docentes a quienes desafía por sus nuevas maneras cognitivas y en el marco estimulante de su grupo de pares. Las referencias ya no son

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

al organismo, sino a la cognición, a las actitudes, a las acciones situadas y ligadas a un proyecto formativo. Parece prevalecer la confianza en la potencia del espacio escolar para constituirse como un espacio de encuentro, contención y acompañamiento.

En las recomendaciones de los organismos de salud, la infancia es afectada negativamente por los efectos de las tecnologías y medios digitales del entretenimiento porque éstas sustituyen a los vínculos y los reemplazan. Se trataría, tomando un término de Calméls, de estímulos capturantes: “La insistencia de la luminosidad puede resultar capturante para la atención del niño y esto es preocupante, porque es una captura hipnótica” (Brailovsky & Calméls, 2020, p. 8). Las tecnologías y medios digitales son el salón de entretenimientos donde los chicos pueden quedarse durante un buen rato sin demandar la atención de sus familiares adultos. Del otro lado, en los documentos curriculares, puede leerse acerca de una infancia que pertenece de pleno derecho a la generación digital, “la primera generación de niños video-formados” (Ministerio de Educación de Chubut, 2013, p. 94) a la que las pantallas no le son endilgadas para que no molesten, sino que se les reconoce una cierta soberanía en su manejo, en su idiosincrasia. Y lo más importante: no son presentadas para sustituir los vínculos, sino para reforzarlos. A las infancias de los documentos curriculares se las educa con tecnologías y medios digitales, porque no son infancias sentadas en el sillón del comedor: son infancias escolarizadas, en el marco de instituciones que buscan estar a la altura de su época. Se visualiza entonces al niño inserto en el grupo escolar, un nuevo ciudadano digital, se lo atraviesa de categorías didácticas y pedagógicas, y las tecnologías y medios digitales son conceptualizadas de una manera más amplia, más compleja y más profunda.

Acerca de las tecnologías consideradas como perjudiciales, los especialistas prescriben “tiempos máximos de exposición” (de un modo análogo al que se previene de los efectos nocivos de la exposición al sol) y “modos adecuados de uso” (como se advierte en los manuales de cualquier producto peligroso, tóxico o inflamable). Acerca de las tecnologías y medios digitales consideradas educativas, en cambio, en los documentos curriculares se desarrollan “estrategias” o se seleccionan y comentan las virtudes de ciertos modos de uso de las aplicaciones, dispositivos, etc. A las tecnologías y medios digitales “malas” el niño las consume (como las drogas, los azúcares o las grasas trans). A las tecnologías “buenas” el niño

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

las usa, analiza, recrea y las habita creativamente o "accede" a ellas (como se accede a los derechos o a los espacios públicos).

Así caracterizadas, por contraste, las pantallas aparecen en ambos discursos, pero alumbradas bajo sentidos muy diferentes. Más que buenas o malas, entonces, las tecnologías digitales parecen ser un escenario en que se replican y se renuevan los términos de las relaciones intergeneracionales, los sentidos de la educación escolar y los contrastes entre los tiempos familiares y los tiempos escolares. Con toda claridad, el ejercicio investigativo nos muestra unas infancias cuyo empleo de las tecnologías se vuelve virtuoso con la mediación de la escuela, y transita en cambio sus zonas de peligro en el uso doméstico, más ligado al entretenimiento. En lo familiar, como hemos visto, la definición por defecto que emerge de las fuentes del campo de la salud remite a un uso de las pantallas más bien autónomo (del que se demanda supervisión adulta), espontáneo, sobre el que rige una lógica del consumo, no reflexiva. En lo escolar, en cambio, se figura un empleo de las pantallas enmarcado en proyectos de enseñanza, donde existe una mayor claridad y reflexión sobre criterios y fines de su inclusión en la tarea escolar.

También es evidente que las tecnologías digitales traen adosado un discurso social que las vincula con la educación de modos particulares. Así como existe un imaginario muy constituido sobre el valor educativo del juego, del arte, del cuerpo o de la creatividad, apoyados en desarrollos investigativos puntuales en cada caso, las tecnologías se impregnan, en su valoración pedagógica, de los mismos discursos que emergen de (y a la vez nutren), entre otros, los documentos que hemos analizado aquí. Tienden a darse por hechas entonces ciertas asociaciones positivas entre las tecnologías y la innovación pedagógica, la creatividad infantil, la eficiencia en el logro de aprendizajes y habilidades, y también ciertas asociaciones negativas entre tecnologías e individualismo, estandarización o automatización de las relaciones, tendencia a la mercantilización, o cierto carácter refractario hacia las alfabetizaciones tradicionales y el mundo letrado. Todo esto aparece en los textos analizados. Pero no ha sido nuestro propósito ahondar en cada una de esas asociaciones, sino apenas delinear este contraste y señalar, una vez más, la centralidad de la mediación escolar.

En los diseños curriculares lo tecnológico aparece de distintos modos: como eje transversal, como área de conocimiento, como conjunto de competencias, habilidades o capacidades a ser adquiridas, como clave de lectura del mundo social,

como eje de las alfabetizaciones, como objetos culturales, como mediadores en el acceso a derechos, entre otros. Estas posiciones no son homogéneas, no son transparentes e incluso muchas veces, como hemos visto, son contradictorias entre sí. No es lo mismo, por ejemplo, desplegar un elogio del "pensamiento computacional" (como sustituto cuestionable del pensamiento crítico, creativo, complejo, etc.) que entender a los medios digitales como parte de la trama social. No es lo mismo promover la "robótica" como disciplina independiente con tintes futuristas, que incluir recursos digitales en la enseñanza por proyectos. Pero todas representan intentos organizados y fundamentados por pensar educativamente la relación infancias-tecnologías bajo la mirada de la escuela. En todos los casos, al hablar de tecnologías y medios digitales, se piensa en objetos más complejos que aquellos que son pensados en el marco de las recomendaciones de las organizaciones de salud que analizábamos antes. Se las piensa bajo la luz de otras relaciones y otros modos de significarlas, nombrarlas y posicionarse ante ellas. No es tanto que un discurso las demonice y otro las idealice, sino que hablan de cosas diferentes, desde perspectivas igualmente distintas. Y el enfoque pedagógico es, con bastante claridad, el que conceptualiza con mayor complejidad y profundidad a lo tecnológico como fenómeno de la cultura y a las infancias como actores sociales activos. Lo que el ejercicio comparativo parece estar diciéndonos es que, aun con los estereotipos, las contradicciones y el eclecticismo que pueda endilgárseles a los textos tecno-pedagógicos, parece evidente que, mediadas por la escuela, las tecnologías se convierten en oportunidades más interesantes y promisorias para las infancias.

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Referencias

AAP / Healthy Children (2021) "Plan para el consumo mediático de su familia", material online disponible en: https://www.healthychildren.org/spanish/media/paginas/default.aspx#home

Ames, P. (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas, Desidades, 11(4), 11-20

Balaguer, R. (2017). Videojuegos, Internet, Infancia y Adolescencia del nuevo milenio. Kairos, Revista de Temas Sociales, 10(6). https://revistakairos.org/videojuegos-internet-infancia-y-adolescencia-del-nuevo-milenio/

Boron, A. (2005, August). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. In Conferencia Magistral pronunciada en el XXV Congreso ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología), Porto Alegre, Brasil (Vol. 22).

Brailovsky, D. & Calmels, D. (2020). Jardín maternal: dar a explorar, dar experiencia. Olhar De Professor, 22, 1-13. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/684/68462591023/68462591023.pdf

Brailovsky, D.; Labarta, L. y Descalzo, M. (2022). El curriculum como construcción de lo común, Revista Debates em Educação, Debates em Educação, 14, n. 217–233. Disponible en: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12658/9658

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.

Calmels, D. (2018). El juego corporal. Buenos Aires: Paidós.

Calzado, M.; Lio, V.; Cirulli, V. (2020). ¿Cómo nos informamos durante la cuarentena? Tecnología, noticias y entretenimiento en tiempos de aislamiento por el COVID-19. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://www.comunicacionyseguridad.com/wp-content/uploads/2020/05/INFORME-CPS-COVID-1.pdf

Cartanyà-Hueso, À., Lidón-Moyano, C., y Martínez-Sánchez, J. M. (2021). Tiempo y uso de pantallas en niños y adolescentes: revisión y comparación de las guías de cinco instituciones sanitarias. Boletín de Pediatría, 61, 174-179.

Cordes, C. y Miller, E. (2000). Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood., Alliance for Childhood. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445803.pdf

Da Pieve, E. (2016). ¿Los jóvenes leen menos que antes?. Letras 5, 69-71. Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53915/Documento_completo__.pdf?sequence=1

De Uano, L. M. (2002). La Creatividad ¿Un talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano?. Linhas criticas, 8(15), 265-288.

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13.

DPITE - Dirección Provincial de Innovación y Tecnología Educativa. Prov. de Buenos Aires (2019) Educación digital en el nivel inicial, Documento oficial, Disponible en: https://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/educacion_digital_inicial.pdf

Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I. y Harrington, A. (2013). Screen time use in children under 3 years old: A systematic review of correlates. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10(102). Disponible en: https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-102

Duek, C. (2013). Infancia entre pantallas: las nuevas tecnologías y los chicos. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Ferguson, D. (2020). Children are reading less than ever before, research reveals, The Guardian. Disponible en: https://www.theguardian.com/education/2020/feb/29/children-reading-less-says-new-research

Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 10(2). 6-22. Disponible en: https://revistas.uam.es/reice/article/view/3068

Grillo, O. (2008). Internet como un mundo aparte e internet como parte del mundo. Ciberoamérica en red: Escotomas y fosfenos, 2, 59-65. Disponible en: http://esterkaufman.com.ar/wp-content/uploads/2010/02/ogrillo_revista_observatorio_5-21.pdf

Han, B. C. (2021). No-cosas. Quiebras del mundo de hoy. México: Taurus.

L'Ecuyer, C. y otros (2019). Lectura digital en la primera infancia. Documento de Cerlalc-Unesco. Disponible en: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dosier-Lectura-digital-_-VF3.pdf

Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. Revista de Sociología, 15, 1-24. Disponible en: https://www.tni.org/es/publicacion/pensamiento-critico-latinoamericano-la-impugnacion-del-eurocentrismo

Lewkowicz, I. (2006). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.

Pentzold, C. (2011). Imagining the Wikipedia community: What do Wikipedia authors mean when they write about their 'community'?. New Media & Society, 13(5), 704-721.

PLANIED - Plan Nacional Integral de Educación Digital, del Ministerio de Educación de la Nación (2017) "Programación y robótica: objetivos de aprendizaje para la educación básica". Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005855.pdf

Rancière, J., & Pons, H. (1996). El desacuerdo: política y filosofía. Buenos Aires: Nueva visión.

Rossi, G. (2016). Una psicología para educadores, Santa Rosa: Edición UNLP. Disponible en: http://www.unlpam.edu.ar/images/extension/edunlpam/QuedateEnCasa/una-psicologia-para-educadores.pdf

Tardio, J. O. (2008). El niño, los medios y la publicidad. Vox paediatrica, 16(1), 39-43.

Terigi, F. (1999). Currículum: itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.

UNICEF (2017). Niños en un mundo digital, informe del Estado Mundial de la Infancia. Disponible en: https://www.unicef.org/media/48611/file

Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes socialesBuenos Aires: Siglo XXI.

Winner, L. (1985). ¿Tienen política los artefactos? Versión castellana publicada como Documento CTS-OEI de: "Do Artifacts Have Politics?" en MacKenzie et al. (eds.), (1985) The Social Shaping of Technology, Philadelphia: Open University Press. Disponible en: http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/tienen.pdf

Diseños Curriculares referenciados

Dirección de Planificación de la Calidad Educativa de Mendoza (2015). Diseño curricular provincial. Educación Inicial. http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-Inicial.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación Provincia de Buenos Aires (2019) - Diseño Curricular para la Educación Inicial. http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/educacion_inicial_2019.pdf

Dirección Provincial de Educación Inicial. Diseño curricular Nivel Inicial. Neuquén. (Revisión 2020). https://www.neuquen.edu.ar/niveles-y-modalidades/educacion-inicial/

GCBA (2000). Diseño curricular para la educación inicial, niños de 4 y 5 años, Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nivel_inicial_4_5_0.pdf

MECCyT (2019) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: educación digital, programación y robótica. https://www.educ.ar/recursos/150123/nap-de-educacion-digital-programacion-y-robotica/download/inline

Ministerio de Educación de Chubut (2013) Diseño Curricular Inicial. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006371.pdf

Ministerio de Educación de Corrientes (2020) Diseño curricular para la Educación Inicial, Resolución N° 6492/2020. https://www.mec.gob.ar/diseno-curricular-nivel-inicial/?fbclid=IwAR1MH-3qbmQtJlPJKi_J4cEXncxaoWCYrcnpwVlgvs0mDxUQ_iOyDwPqx4Q

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Diseño curricular para la educación inicial (2019) CABA. Diseño Curricular para la Educación Inicial, 5 y 4 años - https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nivel_inicial_4_5_0.pdf

Ministerio de Educación de Neuquén (2020) Diseño curricular del Nivel Inicial Neuquén (versión actualizada 2020, en revisión). https://www.neuquen.edu.ar/niveles-y-modalidades/educacion-inicial/

Ministerio de Educación de Río Negro (2019) Diseño Curricular para la educación inicial. Versión 1.0. (2019) https://educacion.rionegro.gov.ar/files/edu_inicial/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20educacion%20inicial%20.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Catamarca (2016) - Diseño curricular Nivel Inicial (Jardín maternal y de infantes). http://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/2019/diseo_curricular_inicial.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La Rioja – (2015) Diseño curricular para la educación inicial. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006386.pdf

Acerca de los autores

Daniel Brailovsky

Daniel Brailovsky es Doctor en Educación. Profesor universitario en grado y posgrado, en Flacso, UNRN, Univ. del Comahue (CURZA), UNVM, entre otras. Profesor de formación docente en el ISPEI Sara Eccleston, donde se desempeña como coordinador del Campo de Formación General. Autor de La experiencia escolar a través de los objetos (Homosapiens, 2012), Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo (Noveduc, 2014), Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica (Noveduc, 2016), Pedagogía (entre paréntesis), Buenos Aires: Novedades Educativas, 2019. Su libro más reciente es: Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín (Noveduc, 2020), entre otros.

Susan De Angelis

Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Federal (Unipe). Investigadora, profesora y tesista doctoral por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Jefa del Departamento de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA y como coordinadora de la Especialización de Postgrado en Diseño de la enseñanza con tecnologías en el Nivel Superior, dependiente de dicho Centro. Fue Directora del Programa Virtual de Formación Lúdica de la International Play Asociation, sede Argentina. Participó en la elaboración de documentos curriculares en el área de Educación Digital de diversas jurisdicciones del país. Es autora de libros y publicaciones destacadas sobre el tema.

Gabriel Scaletta Melo

Profesor de Enseñanza Primaria(IFDC). Profesor de Comunicación Social (UNCOMA). Especialista Superior en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO).

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)